Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8470601
Centre d'intérêt: 751

Ouellette, Louis-M.

Contextes de composition / Louis-M. Ouellette ; Martine Machabée, ill.
-- Sherbrooke : P.P.M.F. Sherbrooke, 1984.
90 p. : ill. ; 28 cm. -- (Publications du PPMF de Sherbrooke ; 16)

Bibliogr.: p. 51.

ISBN 2-89268-015-8

Descripteur(s): *Composition *Ecriture *Activité d'apprentissage *Méthode d'enseignement *Créativité *Français (Langue) *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Smith, Frank

Identificateur(s) de sujet: *Synectique *Sonoscription *Transcription

Apprendre à écrire est un des objectifs les plus fondamentaux du cours primaire et cet apprentissage repose essentiellement sur la pratique. Comme les premières expériences de l'enfant avec l'écrit sont capitales et déterminent les habitudes subséquentes d'expression, l'enseignant doit prendre la peine d'adapter les activités d'écriture à des situations intéressantes et de les sélectionner en fonction de critères préalablement identifés. C'est ce que tente de faire l'auteur à l'égard de trois contextes d'écriture.

Après la présentation d'un modèle théorique sous-jacent à l'élaboration d'un contexte d'écriture, qui est inspiré de l'ouvrage de Frank Smith, ##Writing and the writer##, le document décrit les contextes d'écriture retenus par l'auteur: 1. la synectique, une méthode d'entraînement à la créativité où il s'agit de concevoir un environnement précis susceptible de favoriser l'acte d'écrire; 2. la sonoscription, qui stimule l'écriture à partir d'une autre source que la parole, soit le bruit ou le son signifiant; 3. une méthode intitulée "les mains à la pâte", où la production écrite suit une série d'activités basées sur des exercices de manipulation en cinq étapes, soit le fichier, le montage, le texte, l'enregistrement et la projection.

Un contexte d'écriture devrait susciter l'équilibre entre l'apprentissage de l'écrit, qui se réalise par la pratique de la composition, et l'enseignement du professeur, qui se concrétise par des activités de transcription. Cependant, l'axe de composition n'élimine pas l'enseignement, lequel demeure nécessaire pour l'élaboration de la structure qui stimule l'écriture; d'autre part, l'axe de la transcription implique aussi un apprentissage des codes chez l'élève par une pratique répétée.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Université de Sherbrooke
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU

EDUQ 8470601

CONTEXTES DE COMPOSITION

LOUIS-M. OUELLETTE

PPMF
FACULTÉ
D'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ
DE SHERBROOKE

EDUQ 8470601

PUBLICATIONS DU PPMF DE SHERBROOKE

1. Louis-M. OUELLETTE. L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit.
2. Guy BESSETTE. Le français par l'activité filmique.
3. Louise LAFONTAINE. Caractéristiques d'un discours informatif au primaire.
4. Lucille LATENDRESSE. Évaluation de la communication écrite au préscolaire.
5. Gertrude DOYON. Apprentissages par la communication.
6. Jacques TARDIF. L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique.
7. Gabrielle DESAUTELS. Exploiter le récit.
8. Louiselle MCNICOLL et Gérard-Raymond ROY. Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit.
9. Gérard-Raymond ROY. Genre et nombre. Étude théorique.*
10. Gérard-Raymond ROY. Genre et nombre. Étude appliquée.*
11. Guy BESSETTE. Le journal télévisé au 2e cycle du primaire.
12. Louiselle MCNICOLL et Gérard-Raymond ROY. Les homophones: diagnostics et remèdes.
13. Jean-Marie DOUTRELOUX. Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire.
14. Lucille LATENDRESSE. Le discours narratif au préscolaire.
15. Mirelle POUPART. Supercrayon: un matériel type de lecture et d'écriture.
16. Louis-M. OUELLETTE. Contextes de composition.

* à paraître

Notes — D'autres documents sont publiés et disponibles chez l'éditeur:
- L'objectivation à l'oral (Bessette, Doutreloux, Payette) (Multi-média audiovisuel inc., 5225, rue Berri, Montréal, H2J 2S4)
- Cubes à lire (Mirelle Poupart) (Éditions FM, 1113 rue Desnoyers, Laval, H7C 1Y6)

— D'autres documents non publiés produits au ppmf de Sherbrooke sont aussi disponibles à notre didacthèque.

Présentation et mise en pages

Francine Belleau
Estelle Tremblay

Supervision

Gérard-Raymond Roy

Louis-M. Ouellette

Martine Machabée
illustratrice

CONTEXTES DE COMPOSITION

1984
Publication du PPMF de Sherbrooke

La présente recherche a été réalisée grâce à une subvention accordée par le Ministère de l'Éducation du Québec (Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires) dans le cadre du Programme de perfectionnement des maîtres en français.

©Publication du PPMF de Sherbrooke

Tous droits réservés
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Département d'enseignement préscolaire et primaire
Programme de perfectionnement des maîtres en français

Dépôt légal: 2e trimestre 1984

ISBN 2-89268-015-8

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 7

AVANT-PROPOS
Expérience et contexte 11

1. Langage et pensée 13
2. Méthode et idiosyncrasie 14
3. Pourquoi écrire 16
4. L'écriture comme échange 17
5. La charrue avant les boeufs 17
6. Apprentissage négatif 18
7. Composition/transcription 20

CONTEXTE I
La synectique: une méthode d'entraînement à la créativité 23

1. Bref historique 25
2. Fondements 26
3. Hypothèses 27
4. L'activité métaphorique 27
5. Exercices d'entraînement 31
6. La synectique: un contexte de composition 35
7. Compte rendu d'une expérience de composition utilisant la synectique 37

CONTEXTE II
La sonoscription 53

1. Les objectifs 56
2. Élaboration de l'activité 57

3. Expérimentation de la sonoscription 58
4. La sonoscription, version améliorée 66

CONTEXTE III
Les mains à la pâte 73

1. Le fichier 75
2. Le montage 75
3. Le texte 76
4. L'enregistrement 77
5. La projection 77

CONCLUSION 87

INTRODUCTION

Apprendre à écrire demeure certes un des objectifs les plus fondamentaux du cours primaire et cet apprentissage repose essentiellement sur la pratique. On ne peut trop se rappeler comment les premières expériences des enfants avec l'écrit sont capitales et déterminent pour une large part leurs habitudes subséquentes d'expression de leur pensée.

Ce document rend compte de trois exemples de contextes à l'intérieur desquels les activités d'écriture sont établies selon des critères conformes à des croyances pédagogiques et à des valeurs personnelles. La préparation de ces activités, exercice essentiel qui accompagne notre démarche et qui témoigne de l'évolution de nos influences, protège contre la tentation sournoise de la routine et de la dépendance vis-à-vis d'un matériel tout mâché.

Il est bien évident que nous n'avons pas toujours à inventer de toutes pièces nos propres activités d'écriture, mais du moins, pour celles que nous retenons, nous devons prendre la peine de les adapter à des situations intéressantes particulières et de les sélectionner en fonction de critères préalablement identifiés. Voilà ce que nous tenterons de faire en regard des trois contextes d'écriture suivants.

Le premier contexte concerne la synectique; il illustre une façon particulière d'adapter cette technique qui n'a pas été conçue initialement en vue de favoriser l'apprentissage de l'écrit. Cependant, grâce à quelques ajustements, cette approche contribue à stimuler grandement la créativité en situation de composition, surtout lorsqu'il s'agit d'un thème surexploité comme celui du printemps.

La sonoscription, qui sert de deuxième contexte, apporte un autre exemple de création d'activité visant à répondre à des objectifs précis. Cette seconde suggestion a pour but de donner un exemple de mise en situation dans laquelle l'écrit est déclenché par autre chose que la parole.

Le troisième contexte, intitulé Les mains à la pâte, met en place une façon de promouvoir l'entraide entre collègues; il vise à amener chacun à savoir exploiter les idées ingénieuses des autres pour enrichir son expérience d'enseignement.

La description proprement dite de ces activités est précédée d'un premier chapitre dans lequel nous présentons un modèle théorique sous-jacent à l'élaboration d'un contexte d'écriture.

AVANT-PROPOS

Expérience et contexte

Une expérience se réalise dans un contexte: c'est par la variété des contextes qu'on arrive à diversifier l'expérience relative à l'écrit. Si on veut que ce dernier corresponde à une expérience dynamique, personnelle et créative, les contextes qui le rendent possible devront eux-mêmes susciter le dynamisme personnel et créateur. L'expérience d'écriture devient dynamique dans la mesure où elle s'incarne dans un processus temporel: le déroulement de l'activité importe tout autant que le produit.

L'évaluation faite dans cette perspective ne s'arrête pas exclusivement au résultat mais aussi bien à toute la démarche qui a permis la production écrite: ceci en fait ressortir l'aspect dynamique. Pour qu'une expérience soit personnelle, elle doit se traduire par une expression de soi: le contexte est vécu différemment par chacun des individus. Et finalement, l'aspect créateur d'une expérience se manifeste à travers l'imagination. Ces trois paramètres servent d'objectifs à l'élaboration de trois contextes d'écriture étudiés ci-après, à savoir la synectique, la sonoscription et le montage.

L'ouvrage de Frank Smith, Writing and the Writer, suscite une réflexion enrichissante qui stimule la mise au point de contextes d'écriture. Ces considérations permettent de structurer un modèle grâce auquel l'élaboration d'activités d'écriture s'effectue avec plus d'assurance.

1. Langage et pensée

> "L'écriture est l'image de la pensée: la découverte du mystère et du pouvoir de la pensée nous permet de mieux comprendre l'écriture". (p. 4) (notre traduction)

Le monde dans lequel nous vivons est souvent traduit par une représentation logique qui ne fait guère place à l'imprévu. Souvenons-

nous, si ce n'est encore actuel, de tous les exercices d'écriture qui ignorent l'esprit imaginatif. On peut déjouer cette tendance en favorisant l'expression de la pensée personnelle de l'individu qui, comme les empreintes digitales, est toujours unique. L'expression écrite, qui exige réflexion et temps, est en mesure de transposer le mystère que renferme chaque être humain: il en découle une connaissance de soi qui donne le pouvoir d'affirmer sa différence dans un monde qui tend à l'aplanissement général. L'expérience de l'écriture se vit par une prise de conscience de ce que l'on pense: c'est bien différent de l'expérience de la copie. À un moment ou l'autre de leur déroulement, les activités d'écriture doivent inciter les jeunes à recourir à leur pensée, à leur différence.

Voici un petit exemple concret illustrant cette idée. Vous êtes une enseignante. Au tableau vous tracez ce signe ◯ et vous demandez aux élèves d'écrire ce à quoi il leur fait penser. Inévitablement, vous aurez plusieurs réponses différentes parce qu'il n'y a pas une façon unique de percevoir cette réalité. Si, par contre, en dessinant votre ◯ vous dites à l'enfant: "Voici un cercle, comment écris-tu ce mot?" L'enfant n'a plus le moyen de recourir à son interprétation personnelle de la réalité; il se trouve devant une directive et non devant une réflexion.

En somme, l'habitude d'écrire s'engage par la réflexion. Si l'habitude d'écrire découle d'une obligation à écrire, enlevez l'obligation et l'habitude tombe par le fait même. L'habitude à l'effort de réflexion est plus durable que l'entraînement à l'obligation.

2. Méthode et idiosyncrasie

> "Nous ne devrions jamais prendre pour acquis que notre façon d'écrire est la même pour tous. Les professeurs ne doivent pas s'imaginer que leur manière personnelle d'aborder l'écriture est la seule et la meilleure façon". (p. 5)

L'éducation que nous avons reçue se transmet à travers des modèles qui s'imprègnent à notre insu dans notre comportement. Celui-ci se comprend en relation avec le modèle qui l'a suscité. Considérons un comportement en particulier, celui de la composition écrite.

Une courte enquête nous révèle immanquablement que les gens n'aiment pas composer. Quelqu'un qui n'aime pas composer ne peut transmettre le goût de composer. On ne donne pas ce que l'on n'a pas. À cet effet, il est important de revoir les modèles à travers lesquels nous avons appris à composer afin de cerner ce qui y fait problème et de pouvoir le modifier. Si les approches traditionnelles de composition ont inhibé notre capacité d'expression, il ne faut pas hésiter à les modifier ou à en rechercher de nouvelles.

Les méthodes d'enseignement du français se sont attardées beaucoup plus à l'aspect grammatical de la langue écrite, négligeant par le fait même l'importance de la composition. Or si on veut que les jeunes trouvent du sens à l'écrit, il s'impose de leur faciliter le temps consacré à la composition. Le champ de l'expression écrite est à la limite celui de l'expression humaine; il est d'une richesse et d'une variété sans borne. La façon personnelle de composer n'est pour chacun qu'un grain de sable sur cette vaste plage du monde de l'écrit.

Comme enseignant, il faut varier les approches afin que tous les élèves apprennent à nager dans cette mer de mots. Souvenons-nous de la composition du vendredi après-midi ou de la fin de semaine. Pour combien d'enfants ce devoir a-t-il été vécu comme un pensum? La tâche de l'enseignante se définit aussi par la recherche et la mise au point d'activités d'écriture qui vont permettre à l'enfant de pratiquer la composition non comme un devoir mais comme une nécessité de l'expression.

3. Pourquoi écrire

> "Une question précise doit toujours être présente à l'esprit: quelles sont, au départ, les intentions qui nous portent à écrire? La réponse n'est pas aussi simple. La question fondamentale devient donc "Pourquoi écrire?"" (p. 5)

Il serait peut-être instructif pour une enseignante d'analyser les réponses que donneraient les élèves à cette question posée au tout début d'une calme journée scolaire où le climat semble propice à la confidence. Les raisons évoquées ne seront pas nécessairement celles que l'on voudrait entendre; elles n'en donneront pas moins des indications très nettes sur le sens rattaché à l'écrit; elles permettront peut-être une orientation nouvelle qui incitera à prendre en considération la réalité et les besoins du scripteur. N'est-ce pas là un élément essentiel à considérer tout autant que les objectifs du programme? Il en va de l'intentionnalité même de l'acte d'écrire.

Cette volonté d'écrire provient du sujet qui écrit. Nos activités d'écriture devront susciter chez l'élève l'énergie interne indispensable à la création de l'habitude d'écrire. Quel monde sépare ces deux réponses: "J'écris parce que mon enseignante le veut" et "J'écris parce que je le veux." L'activité qui réussit à intérioriser chez l'enfant l'acte d'écrire se déroule dans un contexte où l'élève rattache du sens à son action.

En ayant en tête ces considérations, revoyons toutes ces activités écrites que l'élève a vécues durant une semaine et posons cette question: "Pourquoi a-t-il écrit telle activité?" Le classement des réponses renvoie sûrement un message significatif en regard de notre enseignement.

4. L'écriture comme échange

> "L'écriture est en soi une forme de langage et non pas simplement la parole transposée par écrit... Ceux qui écrivent peuvent considérer le langage qu'ils produisent d'une façon que ceux qui parlent ne peuvent le faire. Écrire est une construction tangible." (p. 15)

Le sentiment que notre production, quelle qu'elle soit, ne sert à rien demeure difficilement acceptable. Combien de fois les travaux scolaires écrits tombent à plat? Combien de fois les exercices écrits n'ont d'autre but que de mesurer la capacité de l'élève à se conformer aux exigences du code orthographique et grammatical? Combien de fois l'écrit ne représente à l'écolier scripteur qu'une éventuelle sanction plus ou moins négative?

Le travail écrit, avant d'être examiné sous l'aspect du code doit représenter quelque chose d'important pour l'enfant, quelque chose qui a du sens, quelque chose qu'il peut utiliser pour échanger, pour partager avec les autres. Le travail de l'enfant doit devenir un élément tangible dans les échanges de la classe. L'enfant doit pouvoir se retrouver, se comprendre et se valoriser dans ces productions: écrire pour se construire une identité, c'est bien différent d'écrire pour se faire uniquement corriger.

5. La charrue avant les boeufs

> "Nous présumons que les enfants ont besoin de comprendre les termes métalinguistiques comme le nom, le verbe, la phrase afin d'apprendre à lire et à écrire. Dans la pratique, c'est le contraire qui s'applique. On peut apprendre à lire et à écrire sans connaître la signification de tels termes. En fait, on ne peut très bien comprendre ces termes sans d'abord apprendre à lire et à écrire." (p. 15).

Dans l'écheveau obscur des attitudes différentes d'enseignement, on peut souvent en identifier une qui consiste à exiger des enfants qu'ils sachent écrire avant même qu'ils aient appris à écrire.

Prenons préalablement la peine d'observer les enfants dans leur apprentissage de la marche: pour la grande majorité d'entre eux, les premiers pas sont précédés de tâtonnements longs et laborieux. Et la parole maintenant! Combien de balbutiements faut-il pour produire une première phrase intelligible? Alors, pourquoi cela serait-il différent pour cette pénible transposition abstraite que représente l'expression écrite?

On doit fournir à l'enfant le temps d'exercer cet apprentissage ardu de l'écrit en évitant de considérer l'erreur inévitable des premiers gestes comme des échecs. L'analyse des erreurs doit nous stimuler à améliorer nos performances et non pas nous enfermer dans la hantise de la faute. L'équilibre physique arrive par la pratique de la marche comme la maîtrise orthographique s'acquiert par la pratique de l'écrit. L'école peut fournir un contexte pour rendre possible cette pratique, sachant très bien que la signification des termes métalinguistiques se cache dans l'utilisation quotidienne de la langue.

6. Apprentissage négatif

> "Au même titre que le chant, la danse et le théâtre, l'écrit peut faire partie de ces activités que tous les enfants apprécient. Ils désirent s'améliorer jusqu'au moment où, trop souvent, ils deviennent découragés et désintéressés parce que quelque chose est venu inhiber leur libre expression naturelle: ce quelque chose peut souvent être associé à une forme d'éducation qui ressemble au dressage..." (p. 17)

Un contexte d'écriture s'élabore de façon à permettre la libre expression des enfants. Souvent cette notion d'expression naturelle est confondue avec le désordre ou l'anarchie. Il ne s'agit pas de laisser les enfants tout faire; au contraire, l'attention portée à structurer un contexte doit provoquer l'expression des élèves: plus la structure est précise, plus les règles du jeu sont bien définies, plus grande est la marge de manoeuvre à l'intérieur de l'activité.

André Paré, lors de journées pédagogiques auxquelles j'ai participé, avait l'habitude de dire que l'enseignant est un spécialiste du contenant et que l'élève en est un du contenu. Le contexte d'écriture représente à proprement parler ce contenant à l'intérieur duquel l'enfant peut s'exprimer. L'amélioration des performances est fonction de la connaissance et du respect des règles du jeu: tout jeune qui pratique un sport connaît ce principe. La rigidité s'applique à la manière d'organiser les activités tandis que l'ouverture et la divergence sont des caractéristiques de la réalisation de l'activité.

Apprendre à écrire et apprendre l'orthographe sont deux réalités bien différentes. En se limitant à construire des batteries d'exercices pour faire acquérir l'orthographe, on s'illusionne si, par là, on croit montrer à écrire. Bien sûr, il faut respecter des contraintes mais elles n'existent que pour délimiter une aire d'activités, pour préciser les seuils de performance qui canalisent la création, pour focaliser les gestes et ainsi éviter l'éparpillement. L'enfant qui joue au hockey ne joue pas pour respecter les règles, il joue pour s'amuser mais son jeu se conforme à des consignes. L'enfant apprend à écrire d'abord pour exprimer quelque chose: il apprend aussi que cette expression se modèle sur des règles établies. Si la musique se limite à des exercices de solfège, elle perd son pouvoir de communiquer le souffle de l'âme. Si l'écrit se borne à des travaux d'orthographe, il ne peut se métamorphoser en chantre du coeur.

7. Composition/transcription

> "Si les deux axes de l'écrit, la composition et la transcription sont fondamentalement incompatibles, comment alors résoudre le conflit suscité par le fait que l'écrit doit représenter à la fois une composition valablea et à la fois être acceptable selon les conventions? La règle est simple: composer et transcrire doivent être considérés comme deux actions distinctes, la dernière étant la transcription. (p. 23-24)

Une activité globale d'écriture s'élabore autour de deux axes distincts et complémentaires: la composition et la transcription, au point que ces deux fonctions peuvent être vécues par des personnes différentes. Par exemple, une directrice d'entreprise peut très bien composer une lettre qu'elle dicte à son secrétaire qui, lui, la transcrit.

Apprendre à écrire devient dans cette perspective apprendre à composer et apprendre à transcrire. La composition convertit la pensée en signes écrits et la transcription organise les mots selon des conventions stables. Ayant à l'esprit ces distinctions, l'enseignante peut préciser, à partir d'activités d'écriture, l'axe dans lequel l'élève est impliqué; il compose ou il transcrit.

Sans préjuger de l'enseignement passé, ne peut-on pas affirmer que l'aspect transcription, souvent sans relation avec l'aspect composition, a été abusivement exploité? Inutile d'insister, les empreintes des "drills" pour maîtriser ou le genre, ou le nombre, ou la conjugaison ressortent souvent fraîches de la mémoire des anciens écoliers. Pour peu qu'on essaie de comprendre la répulsion viscérale généralisée face à l'écrit, on peut concevoir que l'excès d'attention donné à la transcription a désintégré le sens de l'écrit qu'on re-

trouve au niveau de la composition. Pour deviner dans l'écrit autre chose que le harassement de la copie, il faut avoir vécu des expériences positives qui permettent à la pensée de se refléter dans des mots écrits.

Apprendre à écrire, c'est expérimenter concrètement la relation entre composer et transcrire. Lorsqu'on parle de situation signifiante en écrit, c'est précisément à cette jonction que s'intéresse l'apprentissage. Composer permet d'exploiter l'imagination et transcrire impose la rigueur indispensable au fonctionnement de tout processus mental. "Rigor alone is paralytic death, but imagination alone is insanity" (Bateson, 1979, p. 242). La concentration exclusive des activités d'écriture au niveau du code paralyse l'expression de l'imagination comme l'évasion constante dans le monde de l'imaginaire nous achemine vers l'ineptie.

Enseigner l'écrit force à proposer à l'enfant des activités dans lesquelles il pourra dans une première étape, au moyen de son imagination personnelle, exprimer sa pensée et, ensuite, directement relié à cette expression, il fera l'expérience de l'acquisition des mécanismes formels nécessaires à la transposition écrite de sa pensée. L'évaluation de l'activité est par conséquent nécessairement double. D'une part, elle permet de revenir sur le processus de composition et, d'autre part, elle s'attarde au phénomène de la transcription. Les critères qui servent à objectiver la composition seront d'un autre ordre que ceux utilisés pour analyser la façon dont le code a été respecté. L'évaluation des activités d'écriture se doit de rendre compte de ces deux aspects à la fois distincts et complémentaires de l'écrit.

C'est à la lumière de ces réflexions qu'ont été élaborées les activités d'écriture qui suivent.

<u>Référence</u>

SMITH, F. <u>Writing and the Writher</u>. Holt Rinehart and Winston, New-York, 1982.

CONTEXTE I

La synectique:

une méthode d'entraînement à la créativité*

* Note: Adaptation de Synectics (W.J.J. Gordon), extrait de Models of Teaching.

Il s'agit de concevoir un environnement précis susceptible de favoriser l'acte d'écrire. Composer un texte, c'est créer quelque chose de différent: le contexte dans lequel l'élève est placé doit être en mesure de provoquer et de soutenir cet acte de création. La méthode décrite ci-après, la synectique, occasionne et maintient cette attitude intérieure qui prédispose à la création.

Comment cette méthode favorise-t-elle la créativité? À partir de comptes rendus d'expériences menées dans différentes classes apparaîtra la manière dont la synectique stimule l'acte créateur et le soutient.

1. Bref historique

C'est en travaillant dans son laboratoire de Harvard à identifier les étapes obscures du processus de la créativité que W.J.J. Gordon a mis

point, il y a trente ans, la technique de la synectique. Au départ, des groupes de créativité ont appliqué cette méthode en industrie dans le but de faciliter la résolution de problèmes et de soutenir, par l'innovation créatrice, le développement de la production en fonction de l'adaptation à l'évolution et à la transformation de la société. Subséquemment, la méthode a été introduite dans les écoles.

2. Fondements

Le potentiel créatif de chaque individu, même s'il ne l'exploite pas, est présent dans nos activités les plus quotidiennes. L'esprit créateur n'est pas l'apanage exclusif des artistes; au contraire, tous peuvent l'exploiter pour harmoniser les contacts humains, pour stimuler l'expression et pour résoudre les problèmes de la vie courante.

Le processus de la création n'est pas un mystère enfoui au plus profond de l'être humain. Il est possible de se concentrer sur le fonctionnement du processus et ainsi d'améliorer notre capacité à agir d'une façon créative en sachant observer d'une façon consciente l'activité psychologique qui sous-tend le phénomène. Gordon en est venu, grâce à cette observation, à mettre au point une technique de créativité applicable, entre autres, à l'école.

L'esprit d'invention et la créativité sont deux concepts très similaires qui se révèlent au travers les mêmes processus intellectuels. Souvent, les gens associent l'acte de création au monde artistique et limitent l'esprit d'invention aux seuls domaines scientifiques. Gordon ne fait pas cette distinction; il considère la création et l'invention comme les manifestations d'un même processus applicable aux arts comme aux sciences.

On croit souvent que la créativité est une expérience personnelle et individuelle. Mais pour Gordon, la façon dont un groupe s'efforce de créer et d'inventer n'est pas différente de la manière dont un indi-

vidu le fait. En réalité, les individus et le groupe utilisent des processus semblables pour produire des idées. Ce principe a des conséquences pertinentes pour l'école car les élèves se retrouvent toujours en groupe.

Si on peut perfectionner des techniques afin que le groupe puisse améliorer l'esprit créateur de chaque individu, on aura alors un support important pour l'enseignement.

3. Hypothèses

Comment améliorer l'aptitude à la créativité autant pour l'individu que pour le groupe? D'abord, il importe de faire prendre conscience à la classe du processus de la créativité et ensuite de lui fournir une aide et un soutien concrets. La synectique en est un exemple explicite.

Des moyens spécifiques doivent permettre de faire ressortir l'aspect émotionnel autant que l'aspect intellectuel du comportement. Il ne s'agit pas non plus de rejeter l'élément irrationnel: au contraire, c'est souvent à partir de là qu'on peut entrevoir les possibilités nouvelles de l'esprit. La créativité se développe à partir d'un état mental qui s'alimente d'éléments émotionnels et irrationnels. Lorsqu'il s'agit de trouver des solutions aux problèmes proposés à l'esprit, la décision rationnelle et intellectuelle s'abreuve à la source des émotions et de l'irrationnel, là où rôde l'imagination.

La connaissance des aspects émotionnels et irrationnels en permet un contrôle conscient. L'objet spécifique de la synectique est la concrétisation de ce contrôle par l'utilisation de la métaphore. Cette technique vise à structurer et à canaliser l'imagination par l'emploi délibéré de l'analogie.

4. L'activité métaphorique

L'activité métaphorique a pour but de rendre conscient le processus de la créativité qui apparaît dans l'élaboration des relations de

ressemblance entre des objets ou des idées différentes. Par un entraînement concret, l'esprit s'habitue à provoquer des transferts de sens, des correspondances entre des phénomènes éloignés. Efforçons-nous de comparer quelque chose qui ne nous est pas familier avec quelque chose de connu. Essayons d'imaginer quelque chose de connu, d'une façon nouvelle, différente et personnelle. N'est-ce pas ce genre de problème que l'on rencontre souvent en classe de français au moment de l'activité de composition? Des thèmes comme les vacances, Noël, l'Halloween s'imposent inlassablement tout au long du primaire. Est-il possible d'aborder d'une façon originale ces sujets familiers? Justement, l'activité métaphorique nous incite à puiser à la source insondable de l'imagination humaine qui permet de créer l'insolite à partir du familier.

L'utilisation de la métaphore en synectique consiste à fournir un support qui permet aux individus de se libérer, sans se sentir jugés, des contraintes rationnelles, un support qui donne accès à l'imagination et qui examine les activités coutumières avec perspicacité.

> "... Rendre le familier étrange, c'est déformer, inverser, transposer la façon de voir et de répondre habituelle qui rend le monde "sécure" et familier. La recherche de l'étrangeté n'est pas une action de blasé à la poursuite de la bizarrerie et de l'exceptionnel. C'est la tentative consciente de réaliser une nouvelle vision du même vieux monde, des mêmes personnes, des mêmes idées, des mêmes sentiments, des mêmes choses". (Gordon, 1971, in Paré 1977.)

La synectique distingue trois sortes de métaphores qui ont toutes comme fonction de stimuler une vision différente et nouvelle de la réalité.

- Analogie directe

L'analogie directe est une simple comparaison entre deux objets ou deux concepts. Quand Vigneault chante "Mon pays, c'est l'hiver" il transpose les conditions d'un problème à une autre situation; ceci fait surgir une vision nouvelle et différente. L'analogie est un processus qui force à développer de nouveaux contextes; elle n'a pas pour but d'établir la similitude entre les termes de la comparaison; bien au contraire, les comparaisons insolites et même contradictoires sont recherchées: elles obligent l'imagination à créer des relations et à inventer une structure sur laquelle repose le problème à résoudre.

À partir d'un thème comme "la rentrée", cherchons une comparaison dans le monde animal, ou bien végétal ou encore minéral. Le déplacement de sens oriente et stimule la composition. En demandant à l'enfant comment on peut comparer la rentrée à un chien, on lui fournit un support qui active sa réflexion.

- Analogie personnelle

L'analogie personnelle exige de la part des élèves qu'ils s'identifient au problème, qu'ils deviennent une partie constituante du problème. Il peut y avoir identification avec une personne, une plante, un animal ou avec un objet inanimé.

Par l'analogie personnelle, on développe la capacité de se mettre à la place de quelque chose d'autre et de percevoir la réalité en dehors de notre cadre habituel de référence. Ceci demande un assouplissement de la représentation de soi, autrement on ne peut transposer sa personnalité dans une autre sphère. Plus ce à quoi on tente de s'identifier est éloigné de notre personnalité, plus l'analogie implique l'innovation: l'élève se trouve ainsi en position de découvrir des perceptions et des sensations nouvelles.

Ce n'est que graduellement qu'on peut exploiter en profondeur la richesse de l'analogie personnelle. De la simple description des faits à la première personne (je suis le soleil, je suis rond et chaud et j'éclaire la terre ...), on passe ensuite à une phase d'identification émotionnelle (je me sens puissant et plein d'énergie ...) pour être capable d'arriver à un stade d'identification empathique avec une chose inanimée (mais je me sens seul, dans mon coin de ciel, étourdi de voir les planètes tourner autour de moi ...). Il y a bien sûr l'identification à un être vivant qui n'est pas sans rappeler le psychodrame car, en s'identifiant à une personne, on tente inévitablement d'en composer le rôle. C'est d'ailleurs une attitude familière aux enfants qui jouent "à la mère" ou "à l'école".

– Analogie contradictoire

Cette troisième forme métaphorique se traduit par la description d'une réalité à l'aide de deux mots apparemment en opposition l'un par rapport à l'autre (une fatigue reposante, une prison dorée, une chaleur froide...). Cela demande beaucoup de perspicacité pour décrire l'essentiel d'une situation par un mot et simultanément rechercher une autre composante de cette situation qui semble contradictoire. C'est un exercice difficile, rendu possible par un talent d'analyse et de synthèse qu'il importe de développer chez les jeunes.

Une activité semblable cultive la souplesse mentale: elle force à saisir une réalité à partir de deux systèmes de référence apparemment contradictoires. L'analogie contradictoire incite à franchir les limites de la logique rationnelle car le paradoxe et le contradictoire préfèrent souvent les espaces non soumis aux contraintes logiques. Depuis Pasteur, le microbe représente bien une réalité contradictoire: d'une part, il peut transmettre la maladie ou d'autre part inactivé par des produits spéciaux, il immunise contre cette même maladie.

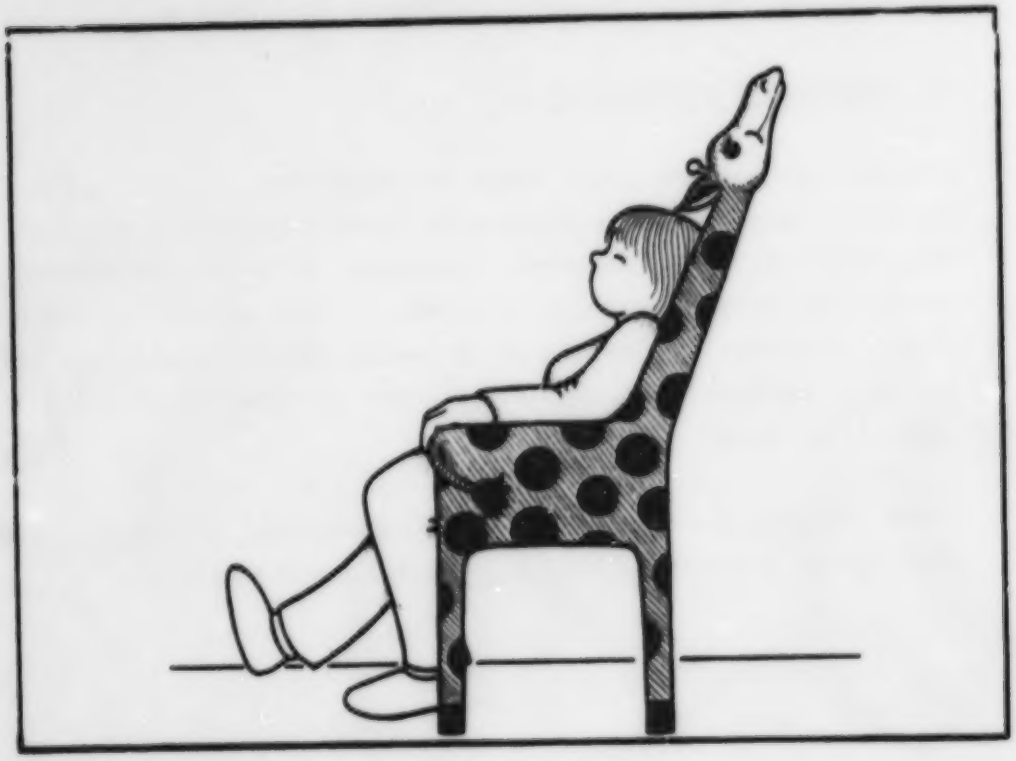
Des intuitions de ce genre sont assurément très rares, cependant, elles aident à réhabiliter la valeur du paradoxe dans l'univers de la

créativité; elles facilitent la synthèse entre le rationnel et l'irrationnel et, idéalement, entre la logique et l'émotion.

5. Exercices d'entraînement

En relation avec ces trois types de métaphores, il est possible de mettre au point une série d'activités comme entraînement au processus de créativité. Ces exercices permettent de vivre des expériences différentes selon l'analogie concernée. Elles donnent le temps aux élèves de vivre le processus de la pensée métaphorique avant d'être amenés à explorer une idée, à exploiter un thème et, finalement, à composer un texte.

Voici quelques exemples de questions auxquelles les élèves peuvent être soumis en rapport avec les trois types d'analogies.



- Analogie directe

  . À quel animal une chaise ressemble-t-elle?

  . Comment une école peut-elle être comparable à une piscine vide?

  . Quelle ressemblance existe-t-il entre des vacanciers et une vache?

  . Qu'est-ce qui me permet de comparer les saisons avec un sapin?

— Analogie personnelle

. Tu es un moteur d'automobile. Que ressens-tu lorsqu'on te démarre par un froid matin d'hiver? Comment te sens-tu lorsque ta batterie s'affaiblit? Comment réagis-tu à un feu de circulation?

. Tu es le vent. Où te trouves-tu? Que fais-tu? Comment te sens-tu durant un orage électrique?

. Tu es de la nourriture. Décris le chemin qui t'as menée où tu es présentement.

. Tu deviens ton jouet préféré. Comment te décriras-tu?

- Analogie contradictoire

  . Comment peut-on ressentir une satisfaction détestable? Quel animal représente la vie et la mort tout à la fois?

  . Comment un ordinateur peut-il être timide et agressif?

  . Qu'est-ce qui peut te faire ressentir une chaleur froide?

Avec un peu de pratique, les élèves deviennent habiles à préparer leurs propres activités d'entraînement; ainsi, ils s'habituent à recourir rapidement à la créativité pour résoudre les questions suscitées par les situations.

6. La synectique: un contexte de composition

CRÉER du nouveau représente essentiellement le coeur de la synectique. Il s'agit de rendre étrange ce qui est familier et d'aider les élèves à reformuler d'une façon nouvelle et différente des idées ou des sujets déjà étudiés. Grâce à l'emploi délibéré et structuré des analogies, on peut créer cette distance conceptuelle si importante susceptible d'aider chacun à voir d'une façon différente ce qui lui est coutumier.

Avant de décrire une expérience vécue avec des étudiants, voyons schématiquement les six étapes que comporte cette méthode.

1re étape	DESCRIPTION CONVENTIONNELLE DE LA SITUATION
	L'enseignant incite les élèves à décrire la situation comme ils la vivent à ce moment-là. Il note au tableau les idées principales.
2e étape	ANALOGIE DIRECTE nº 1
	— À partir du sujet de composition, l'enseignant demande aux élèves de trouver une analogie directe. — Pour assurer que l'analogie directe apporte un écart entre le sujet et ce à quoi il est comparé, l'enseignant spécifie la nature de l'analogie. Par exemple, si le sujet est organique, la comparaison sera inorganique. — Parmi toutes ces comparaisons trouvées, en choisir une selon un critère qui peut varier (la comparaison la plus étrange, la plus poétique, la plus éloignée ...). Exploration et description de l'analogie choisie sans référence à la tâche initiale.
3e étape	ANALOGIE PERSONNELLE
	À partir de l'analogie directe choisie dans la dernière partie de la deuxième étape, l'enseignant demande aux enfants de s'identifier complètement à cette comparaison, de devenir cette comparaison et de décrire leurs réactions et leurs émotions. L'enseignante note ces analogies au tableau.
4e étape	ANALOGIE CONTRADICTOIRE
	— À l'aide de toutes les notes accumulées au tableau depuis le début, les élèves ont à trouver deux mots qui entrent en contradiction l'un avec l'autre. — Lorsque toutes les contradictions sont émises, on fait choisir les deux termes qui semblent le plus en contradiction.
5e étape	ANALOGIE DIRECTE nº 2
	— Se concentrer sur les deux termes de l'analogie contradictoire et rechercher des analogies directes qui représentent simultanément les termes en contradiction. — Choisir l'analogie directe la plus intéressante et l'explorer.
6e étape	RETOUR À LA TÂCHE PREMIÈRE
	L'enseignant invite les élèves à écrire maintenant leur composition en s'aidant soit de la dernière analogie directe, soit de l'expérience complète de la synectique.

7. Compte rendu d'une expérience de composition utilisant la synectique

Partant du principe que la synectique aide à voir différemment les choses familières, le thème de la composition a été choisi en fonction justement de son caractère coutumier.

Combien de fois, au mois de mai les élèves de partout doivent imaginer une composition sur le printemps? C'est un sujet éculé, rempli de lieux communs et qui, plus souvent qu'autrement, coupe l'inspiration au lieu de la stimuler. Cependant, au sortir d'un long hiver, quelle joie intérieure de vivre ce renouveau de la nature!

En fait, l'expérience du printemps vécue à l'intérieur de chacun de nous devient une expérience unique: c'est cette particularité qu'il faut retracer. Comment se traduit le printemps lorsqu'il passe à travers notre propre perception?

Le rôle de l'enseignant consiste à stimuler des perceptions variées et différentes tout en évitant, par la distance prise face au thème, l'analyse prématurée qui bloque l'expérience. Voici une expérience de la synectique vécue avec des étudiants adultes, ceux-là mêmes pour qui le thème est archiconnu.

Les idées fournies par les élèves sont inscrites au tableau séparé, pour l'occasion, en six parties.

1re étape. — Description conventionnelle

Professeur

Nous voulons décrire le printemps: de quoi allons-nous parler?
Qu'est-ce qui nous vient en tête d'abord?

Élèves

- Moi, je pense à la belle température, la fonte des neiges et le gazouillis des rivières.
- Ça me fait penser au temps des sucres.
- Moi, je pense aux jeunes pousses.
- On voit apparaître les pissenlits.
- C'est le grand ménage du printemps.
- Ça provoque la fièvre.
- On serre les vêtements d'hiver.

- C'est le retour des oiseaux.
- C'est le temps des ventes de magasin.
- C'est le temps de changer d'auto.
- On commence à aller au chalet.

Professeur

Que peut-on penser de ce qu'on a dit du printemps jusqu'à présent?

Élèves

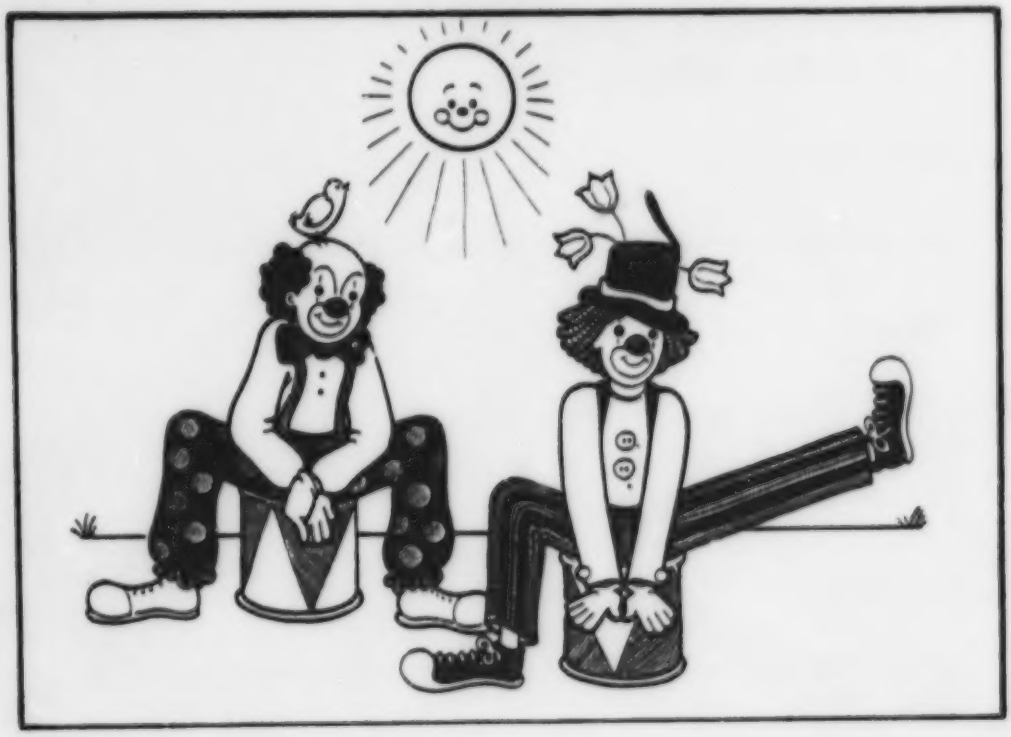
- Rien de bien original dans tout cela.
- Tout ça a été dit trop souvent.
- C'est pas intéressant.

Professeur

Le problème consiste donc à trouver de l'originalité dans notre description du printemps.

Élève

- Le décrire d'une façon personnelle.



2e étape. — Analogie directe

Professeur

Essayons de prendre du recul; trouvons une analogie directe avec le printemps; recherchons par exemple un animal ou bien une personne qui a certaines caractéristiques du printemps. À quoi ou à qui peut-on comparer le printemps.

Élèves

- C'est la naissance des veaux.
- Les écureuils arrivent.

- Les chatons.
- Un ours.
- Ça me fait penser aux enfants.
- Je vois des clowns.

- Moi, des ouvriers de la construction.
- Les lièvres qui changent de couleur.
- C'est le temps des amoureux.
- Comme Roméo et Juliette.
- C'est le temps où Gary Carter apparaît à nos écrans.
- Avec le maire Drapeau.
- C'est comme la venue de E.T.

Professeur

Quel animal ou quel personnage représente la comparaison la plus étrange avec le printemps? (Les étudiants choisissent le maire Drapeau.) Alors, prenons cette comparaison et essayons d'en explorer les caractéristiques.

Élèves

- C'est l'homme de Montréal, des Expos et du métro.
- Ses lunettes ressemblent à des boules de billard.
- Son stade nous a mis en déficit.
- C'est un dictateur extravagant.
- Il a été un avant-gardiste et un audacieux.
- Il est âgé maintenant.

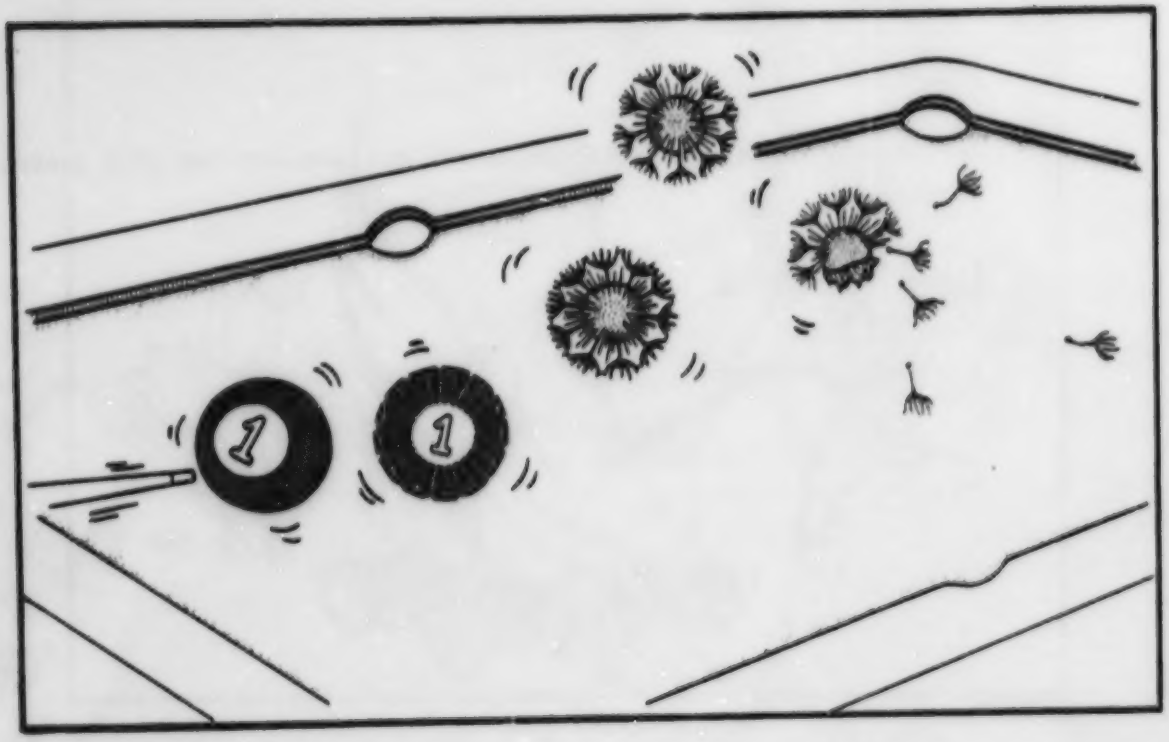
3e étape. — Analogie personnelle

Professeur

Maintenant, essayons de nous identifier au maire Drapeau. Je suis le maire Drapeau, qu'est-ce que je ressens?

Élèves

- Je me sens fier de tout ce que j'ai réalisé.
- À mon âge, je suis fatigué.
- Ces derniers temps, avec toute cette histoire de déficit des jeux, je me sens nerveux parce que je suis critiqué de partout.
- J'aime le pouvoir et je connais ma force et personne ne peut me contrarier.
- Je suis couvert de dettes, je me sens frustré et coincé, j'ai peur.
- Je suis très ambitieux, que pourrais-je concevoir de nouveau?



4e étape. — Analogie contradictoire

Professeur

Regardons maintenant toutes les notes que j'ai mises au tableau. Pouvez-vous trouver deux mots qui sont en contradiction l'un par rapport à l'autre.

Élèves

- Je trouve que jeunes pousses ne va pas du tout avec Drapeau qui est âgé.
- Roméo et Juliette c'est une vieille histoire qui ne marche pas avec avant-gardiste.
- Les boules de billard c'est du solide tandis que la boule qui forme le pissenlit s'envole au vent.

- Un magasin doit faire de l'argent, c'est en contradiction avec dette.

Professeur

Maintenant, quels sont les deux termes qui semblent les plus contradictoires?

Élèves

- Jeunes pousses/âgé.

(Le groupe est d'accord avec ce choix.)

5e étape. — Analogie directe

Professeur

Il faut maintenant penser à une analogie directe. Quel exemple pouvez-vous trouver dans le monde animal qui représente à la fois l'idée de jeune et de âgé?

Élèves

- Un vautour à la naissance a l'air vieux parce qu'il est tout ratatiné.
- Ça me fait penser au phénix qui renaît de ses cendres.
- Et moi à la tortue, un animal actuel qui vient de la préhistoire.
- C'est comme un maringouin: il vieillit rapidement.
- Moi, je pense au saumon qui meurt après avoir donné la vie.

Professeur

De tous ces exemples, lequel vous apparaît comme le plus intéressant?

Élèves

- Le saumon.

Professeur

Pouvez-vous en donner quelques caractéristiques?

Élèves

- Il retourne où il est né pour frayer.
- Il parcourt des distances incroyables.
- Il a des couleurs magnifiques.
- Ça frétille.

6e étape. — Retour à la tâche initiale

Professeur

Si vous vous souvenez bien, notre but est d'essayer de composer d'une manière originale, un texte sur le printemps. En vous aidant, si vous le voulez des mots que vous voyez au tableau, décrivez maintenant cette saison.

Voici quelques extraits de compositions

1er texte

L'hiver, ambitieux et dictateur s'éternise comme le veau à sa tétée. Cet éternel phénix abuse de son pouvoir sur le temps. Mais le chaton de mai se glisse doucement et de sa patte chaleureuse étouffe le

froid, entreprend le grand ménage et projette partout les coloris de clowns frétillants. Printemps, mon pissenlit, mon oiseau, mon saumon, mon enfant, tu montes en moi comme une rivière tumultueuse et extravagante.

2e texte

L'annonce du printemps nous prend toujours par surprise, comme si le maire Drapeau se posait noblement face à la foule et déclarait avec enthousiasme: "E.T. sera à Montréal la semaine prochaine."

3e texte

À la devanture du magasin général, on annonçait "Grande vente pour mercredi le 21 mars. Super aubaines à ne pas manquer." Par curiosité, je m'y suis présentée. Tout pêle-mêle sur les comptoirs, j'ai trouvé à prix donné: du froid, des bancs de neiges souillées, quelques lièvres blancs, des bourrasques de vent du nord, du calcium, une foule de vieilles choses qui n'intéressent plus personne.

Par contre, l'arrière-boutique était pleine de curieux tentés par les gazouillis, par les sources claires, par les insectes, par les lièvres bruns, par les bourgeons tendres, par plein d'une nouvelle marchandise, à gros prix celle-là, mais qui se vendait beaucoup mieux.

Comme tout bon marchand, le printemps s'est servi de ses vieilles marchandises pour mieux vendre ses nouvelles.

4e texte

(Lors d'une autre session de synectique tenue à l'automne, voici un exemple de composition sur un thème très connu, "Les pommes". Les mots trouvés durant la démarche orale sont soulignés.)

Au bout de mon échelle, la tête entre les feuilles pendant que les cueilleurs, ces abeilles affolées, s'activent à classer par grosseur,

par couleur, par sorte, par goût, par parties, par verger et par habitude leurs fruits transformés en gain, métamorphosés en gagne-pain, moi sur mes échasses, comme une chèvre de montagne, je broute des yeux les derniers jours de beau temps avant que l'hiver nous enferme dans nos centres d'achats tristes, où les humains étriqués, pareils aux flamands roses plantés sur leurs cure-dents, à la queue leu leu sont avalés par les caisses enregistreuses de l'existence, moi je rêve au cidre de la vie qui bouscule mon équilibre et qui m'enivre de l'inconnu entrevu derrière les branches chargées de fruits. La vie, c'est un verger.

8. Commentaires d'une enseignante

Très souvent durant une période de composition, je remarque que les élèves ont peu de choses à dire. Leurs idées se résument simplement en deux ou trois phrases. J'utilise parfois des moyens qui ne sont pas toujours adéquats. En voici un exemple.

Tu écris à ... et tu veux l'inviter ... lui dire ...

Ce qui manque dans ce cas-ci c'est l'ouverture: il n'y a pas assez de liberté accordée à l'enfant; l'inspiration et la motivation tombent vite.

Après avoir pris connaissance de la synectique à l'intérieur d'un cours du ppmf, j'ai voulu essayer cette technique avec mes élèves de quatrième année. J'ai noté les faits saillants recueillis au moment de l'expérimentation. En voici quelques-uns.

- Aussi contradictoire que cela puisse paraître, cette méthode offre un cadre précis à l'intérieur duquel la liberté d'expression peut se réaliser sans limites.

- L'oral collectif qui prépare à la composition fonctionne à merveille: il y a beaucoup de plaisir ressenti par le groupe dans cette recherche collective d'idées.

- Je voudrais citer en terminant des extraits de compositions de mes élèves de 3e année.

"Les jolis pétales de fleurs s'émerveillent, ils font une parade de mode. La tulipe danse, danse et n'arrête plus. Elle est tout étourdie."

"S'il y a une fleur dans la maison, on sent une odeur merveilleuse et agréable qui nous donne envie de partager et d'aimer."

"Parfois dans mes rêves, j'imagine un bel arc-en-ciel, rempli de fleurs."

"Quelquefois, quand il y a un beau coucher de soleil, je vais m'asseoir au beau milieu des fleurs et je leur chante une jolie chanson."

"La fleur est un soleil sur ma fenêtre qui chante tôt le matin."

Le thème de cette composition, les fleurs, a fait apparaître au tableau des mots comme "pétale" et "arc-en-ciel". Durant la transcription, les enfants pouvaient les copier correctement et plusieurs apprenaient le genre du mot pétale.

La synectique se veut une technique qui incite les jeunes à produire de l'innovation tout en permettant au professeur de se sécuriser par

l'utilisation d'un cadre fixe à l'intérieur duquel s'emmagasine la créativité, source dynamique indispensable dans l'acte d'écrire.

Références

DEMORY, Bernard. La créativité en pratique et en action. Chotard et Associés, Paris, 1978.

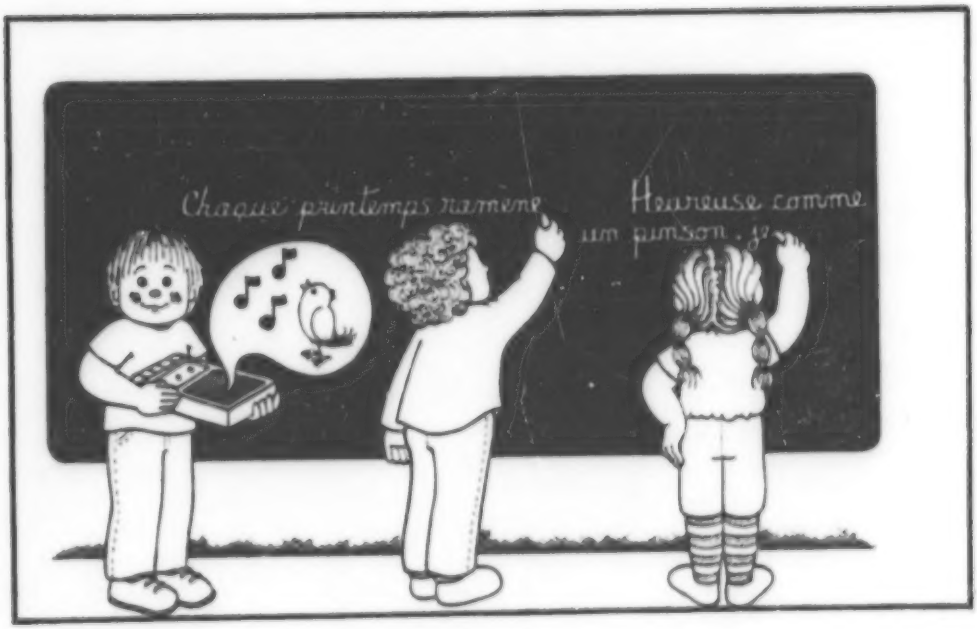
GORDON, W.J.J. Synectics. Harper and Row, New York, 1961.

GORDON, W.J.J. The Metaphorical Way of Learning and Knowing. S.E.S. Press, Cambridge, Mass., 1970.

JOYCE, B. et M. WEIL. (1972). Models of Teaching. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1980.

CONTEXTE II

La sonoscription



Installons-nous, en imagination, sur nos bancs de la petite école et essayons de revivre les périodes de classe consacrées à la composition. Les scènes qui s'imposent à notre mémoire nous permettent peut-être de réaliser comment il était difficile, pour plus d'un, de manifester de l'intérêt et de l'invention à propos des thèmes de composition qui revenaient inlassablement tout au long du primaire: la rentrée, les vacances, l'automne, Noël, etc. Plus souvent qu'autrement, chacun se retrouvait seul, sans support, à ne pas trop savoir quoi dire, attendant peu de cette tâche sinon la note qui viendrait établir un rapport entre le fond et la forme. Les plus doués souhaitaient-ils vraiment que leur feuille soit lue devant la classe et de la sorte assister à l'ostentation de leur talent? Quant aux plus faibles, la seule pensée ...

Cette réminiscence d'un passé révolu, espérons-le, met en lumière l'importance du temps consacré à l'activité de composition. Une des

multiples responsabilités de l'enseignante porte sur l'élaboration de contextes dans lesquels les jeunes se sentent motivés à écrire, où ils constatent l'importance de communiquer par écrit, où ils choisissent l'écrit comme fonction différente de la parole, où ils découvrent l'utilité indéniable du texte.

La sonoscription se présente comme une activité de composition susceptible d'aider le maître à concrétiser cet idéal pédagogique.

1. Les objectifs

Deux objectifs distincts servent de point de départ à l'élaboration de cette activité.

1er objectif

Faire en sorte que l'acte de composition s'inscrive dans un contexte de communication impliquant un rapport nécessaire entre le texte, l'écoute et la lecture.

Dans son récent ouvrage sur l'écrit, Frank Smith discerne dans l'acte d'écrire deux composantes essentielles qu'il ne faut pas confondre. Il y a d'abord l'axe de la composition et ensuite l'axe de la transcription. Il insiste sur le fait que la composition doit venir en premier lieu. Dans la mesure où l'enfant a composé son texte, il peut travailler l'aspect de la transcription et essayer de pratiquer les mécanismes du code écrit. La classe représente un lieu privilégié où l'enfant pratique la composition.

> "L'enseignant doit fournir un environnement dans lequel l'enfant va vouloir écrire, dans lequel il peut apprendre à propos de l'écriture." (Frank Smith)

La sonoscription propose un contexte renouvelable de composition créant un environnement dans lequel les gestes et les actions des élèves se concrétisent dans l'acte d'écrire. La composition devient alors un élément important pour la cohésion et la communication dans la classe.

2e objectif

Faire en sorte que l'acte de composition soit la transposition de la pensée et de l'imagination, non celle de la parole.

> "Concevoir l'écrit comme une simple représentation de l'oral serait contraire aux faits et dangereux sur le plan pédagogique." Roland Pelchat[1].

Pour atteindre cet objectif, la sonoscription propose un moyen de stimuler l'écriture en trouvant une autre source que la parole comme piste de départ. L'élément déclencheur devient le bruit ou le son signifiant.

2. Élaboration de l'activité

L'activité se développe en cinq étapes.

1.	ORAL	En grand groupe, imaginer une situation ou une histoire qu'on pourrait enregistrer sans utiliser la parole.
2.	ENREGISTREMENT	En équipes, produire un enregistrement d'une minute qui traduise l'histoire par des bruits ou des sons.
3.	ÉCOUTE	En équipes, échanger les cassettes puis les écouter.
4.	ÉCRITURE	Composer seul ou en équipes un texte qui traduise par écrit la situation imaginée dans la bande sonore.
5.	LECTURE	En groupe, lire le texte suite à l'audition de la bande.

1. PELCHAT, Roland. L'écrit n'est-il qu'une représentation de l'oral? Vie pédagogique, no 22, janvier 1982.

En ce qui nous concerne, cette activité a d'abord été expérimentée sans offrir de thème de départ: les participants devaient imaginer l'histoire où la situation qu'ils voulaient reproduire sur bande enregistrée. Cette démarche a été vécue par des enseignantes, dont certaines l'ont essayée avec leurs élèves.

Voici le compte rendu d'une de ces expérimentations.

3. Expérimentation de la sonoscription

Aline Caya, enseignante de troisième année à la Commission scolaire de Drummondville, a expérimenté cette activité avec ses élèves. J'ai voulu recueillir ses commentaires afin d'évaluer cette technique de composition et y apporter les modifications nécessaires. Avant notre rencontre, Aline m'avait demandé de lui fournir une liste de questions qui orienteraient la discussion. Lors de notre rencontre, elle avait noté par écrit ses réponses. Le texte qui suit est donc le compte rendu hybride d'un document qui ne rend pas la chaleur de la parole. Même si ce dialogue ne manifeste pas assez le dynamisme de cet entretien, il reste utile dans la mesure où il réussit à révéler une expérience pédagogique.

Louis-M. — Qu'est-ce qui t'as motivé à utiliser cette activité avec tes élèves?

Aline — Tout d'abord, j'ai vécu cette expérience durant un cours de didactique de l'écrit donné par le PPMF de Sherbrooke. Cette activité a été réalisée avec beaucoup d'intérêt par tout le groupe et j'imaginais pouvoir l'adapter facilement au niveau de ma classe.

Aussi, après quelques années d'enseignement, on est à l'affût de tout ce qui permet d'éviter cette terrible routine qui cherche à s'installer dans nos préparations: ceci force à porter attention à la nouveauté, à ce qui peut diversifier les types de situations d'apprentissage.

Louis-M. — Ça inclut évidemment les situations d'écriture?

Aline — Justement, pour la composition, je ressentais le besoin de varier mes approches. En l'expérimentant comme adulte, j'ai constaté l'importance accordée à l'imagination tout au long de cette activité. Alors, comme je veux fournir aux enfants des occasions de développer leur imagination, j'ai eu recours à cette technique.

Louis-M. — Cependant l'activité, telle que tu l'as vécue, est tout de même assez longue; elle implique plusieurs étapes: tu ne trouvais pas ça trop pour tes élèves?

Aline — Non car je trouve aussi important d'impliquer mes élèves dans un travail de longue haleine qui touche plusieurs types de réalisations et qui s'intègre à différentes situations. Une activité qui se vit en quelques minutes s'oublie rapidement tandis que celle qui s'exploite en plusieurs étapes a plus de chances d'atteindre ses objectifs d'apprentissage. L'imagination se développe dans le temps et je cherche des activités qui impliquent l'esprit imaginatif tout au long de la réalisation.

Louis-M. — Est-ce que tu utilises le magnétophone dans ta classe?

Aline — Oui souvent mais surtout pour permettre un retour sur un travail. Par exemple, au moment de faire objectiver les élèves sur l'interrogation, l'emploi du magnétophone permet de comparer la forme écrite avec la forme orale enregistrée, qui représente le langage courant. Pour moi, l'utilisation du magnétophone comme déclencheur en composition écrite est une nouveauté.

Louis-M. — En quel sens?

Aline — Comme je le mentionnais, la façon d'exploiter le magnétophone que propose cette technique permet aux élèves de vivre des activités à plusieurs niveaux. D'abord, l'activité se déroule en équipes:

ainsi, advenant que la capacité d'imagination d'un élève tombe en panne, l'équipe lui permet de la relancer. La situation exige aussi une forte aptitude à l'écoute et une bonne dose d'attention: tout cela se trouve facilité par l'entraide rendue possible par le travail en groupe. L'activité habilite les enfants à interpréter des messages, à les traduire selon les différents codes que représentent la lecture, l'écriture et l'organisation sonore d'une idée.

Chaque enregistrement permet un échange valable entre différentes équipes et aussi entre classes différentes sans déranger l'organisation. Finalement, le matériel requis est très simple puisqu'il n'implique qu'une enregistreuse et l'imagination des enfants.

Louis-M. — Revenons à la façon dont tu as abordé l'activité avec tes élèves. Comment ça s'est passé?

Aline — Dès le début, j'ai voulu vivre cette activité avec une autre classe. J'en avais parlé à Cécile Lauzière, titulaire de 4e année qui était intéressée à expérimenter avec moi la sonoscription. J'ai donc annoncé à mes élèves qu'on vivrait une activité très différente en classe et qu'on échangerait notre travail avec la 4e année. Durant cette préparation lointaine, je laissais planer le mystère sur cette activité afin de susciter l'intérêt.

Comme préparation immédiate, quelque temps avant l'activité, j'ai proposé à la classe le jeu des bruits: il s'agit, pour un élève, de faire un bruit qui représente une histoire très courte et de la faire deviner par la classe.

Louis-M. — Au moment même de l'enregistrement, quel était le climat de ta classe?

Aline — Au départ, l'atmosphère était calme; on sentait beaucoup de curiosité. Les élèves manifestaient leur hâte d'échanger avec la

4e année. Ils étaient très attentifs au moment de recevoir les explications.

Après avoir nommé deux responsables, la classe s'est divisée librement en deux équipes. J'ai séparé l'activité d'enregistrement en deux parties distinctes: la préparation et l'enregistrement. Pour la préparation, l'équipe devait décrire le déroulement schématique de l'histoire qu'elle voulait enregistrer. Il m'apparaît important, au moment de construire une histoire, de jeter les grandes lignes de ce que l'on veut raconter. Je n'apporte aucune correction orthographique à ce scénario qui comporte au moins cinq actions différentes: il n'est là que pour établir les points de repère de l'histoire. Les élèves sont tout de même assez habiles à inventer une histoire mais, ici, plusieurs ajustements ont dû être faits pour respecter la particularité de l'activité. Le fait que chaque séquence de l'histoire doit être représentée par un bruit élimine d'emblée plusieurs événements.

Louis-M. — Était-il possible pour chacun de participer à l'intérieur d'un tel groupe?

Aline — Il est vrai que, à la différence de l'expérience que j'avais vécue où les groupes se limitaient à cinq membres, chaque équipe de ma classe réunissait près de quinze élèves. Mais on sentait beaucoup d'unité dans chaque équipe et tous, pas seulement les meneurs, apportaient des réflexions conduisant à des corrections. Chaque équipe occupait un local différent et elle devait rechercher l'utilisation maximum de son environnement susceptible d'être transformé en éléments sonores. J'allais d'un groupe à l'autre pour apporter l'appui désiré. Afin d'impliquer activement chacun dans l'activité, chaque élève avait la responsabilité d'au moins un bruit à enregistrer. Lors de l'enregistrement, chaque membre de l'équipe a participé à l'élaboration du scénario et a assumé la responsabilité d'un bruit.

Louis-M. — Ça ne devait pas être facile physiquement d'enregistrer une si grosse équipe?

Aline — Une première tentative a fait voir la difficulté technique d'enregistrer quinze enfants autour d'un seul magnétophone. Mais après un deuxième essai, l'enregistrement, qui exigeait une attention soutenue de la part de tous, a reproduit le scénario prévu. Tous les élèves semblaient satisfaits de leur production sonore et manifestaient de l'impatience avant l'échange de cassettes avec la 4e année, au point que des fuites se sont glissées durant la récréation.

Malgré tout, la curiosité demeurait intense et la motivation à poursuivre l'activité s'était maintenue.

Louis-M. — Toute cette première étape de l'enregistrement qui a duré d'après toi près d'une heure se transpose ensuite en activité de composition. Peux-tu en exposer la démarche?

Aline — J'ai voulu adapter l'expérience que j'avais personnellement vécue. Dans ma classe, l'activité de composition est devenue une activité individuelle et non pas, comme à l'enregistrement, une activité d'équipes. Ainsi toute la classe est rassemblée pour écouter l'enregistrement d'une histoire sans paroles, constituée d'éléments sonores, mise sur bande par une autre classe.

La consigne que chaque élève attend avec grand sérieux correspond à ce qu'on devine facilement: écouter l'enregistrement et imaginer dans sa tête une histoire. Avec mon groupe, j'ai procédé de la façon suivante. Dans un premier temps, l'élève se concentre sur l'audition complète de l'enregistrement; après avoir laissé quelque temps pour fixer le cadre de l'histoire, je reprends l'enregistrement et procède du début à la fin en ne faisant écouter que deux bruits à la fois. Tous les élèves ont manifesté beaucoup de concentration durant cette période de composition. Combien de fois les enfants se plaignent de

ne pas savoir quoi dire, de ne pas trouver d'idées lorsqu'on leur demande de composer. Dans ce cas-ci, à chaque bruit, l'enfant est en mesure d'imaginer un fait. Les élèves en difficultés d'apprentissage fournissent autant d'idées que les autres. Ils ne peuvent donc pas se permettre de démissionner. Il faut voir les visages s'épanouir lorsque, soudain, une idée surgit. Je ne remarque pas de telles manifestations dans un travail ordinaire.

Louis-M. — Quelle évaluation première fais-tu des compositions?

Aline — L'imagination de tous les élèves sortait en ébullition... en plus, chaque enfant a rédigé rapidement au moins cinq phrases ou l'équivalent. J'ai remarqué aussi que les élèves ont fait montre d'une plus grande habileté à organiser logiquement une histoire, à se rendre compte de l'importance de la succession des événements dans le temps.

Louis-M. — Comment as-tu récupéré les textes au niveau de la transcription?

Aline — Au départ, les élèves savent que leur premier jet est un brouillon. Ils savent aussi que, après la période de transcription, on constituera un livre en regroupant tous les textes. De la sorte, la composition prend une importance capitale pour chaque enfant et la période de transcription devient une étape nécessaire où chacun s'applique à offrir un produit présentable.

Durant la composition, les élèves écrivent au rythme de l'audition donc pas question de s'interroger à chaque mot: ils soulignent cependant les mots qu'ils trouvent difficiles. J'apporte un support à l'orthographe des mots qui ne font pas partie du programme; je leur fais chercher les mots qu'ils devraient connaître et qui ont été vus en classe; je me sers de leurs textes pour le cas d'orthographe grammaticale au programme à ce moment-là: il s'agit de l'accord, au présent, du verbe avec son sujet.

Louis-M. – Est-il difficile de faire le lien entre les activités ouvertes comme celles-ci et les objectifs de ton programme?

Aline – Il est toujours possible d'insérer ce type d'activité à l'intérieur d'un thème quelconque. Mais il importe de faire de la place à des activités de ce genre qui demandent beaucoup de temps: cela exige de la souplesse dans l'organisation et la planification des préparations.

Louis-M. – Quelle implication cette activité exige-t-elle de la part de l'enseignante?

Aline – Ça prend au départ une certaine habitude de classe active avec une discipline souple car il faut faire beaucoup de place à la liberté des élèves. Le soutien constant de l'enseignante se manifeste dans la structuration très précise de cette activité. Plus les limites sont clairement expliquées, mieux l'enfant peut réaliser les objectifs qui veulent inciter les jeunes à écrire en utilisant leur imagination.

Louis-M. – As-tu des commentaires qui serviraient à améliorer cette activité?

Aline – Lorsque j'ai vécu l'activité au PPMF et quand je l'ai vécue avec mes élèves, il n'y avait pas de thème proposé. Je crois que, au départ, ce serait intéressant de proposer un thème précis. Par exemple, à partir du thème des métiers, j'imagine bien différents scénarios sonores possibles pour exprimer un métier.

Je verrais aussi cette activité dès la première année. Au lieu d'être écrite, l'histoire pourrait au début être dessinée; on en arriverait petit à petit à la phrase.

En somme, cette activité a été grandement appréciée des élèves. Mes objectifs étaient atteints: tous ont écrit avec entrain et l'apport

de l'imagination de chacun était évident. Leur produit fini, ce livret "Des histoires amusantes" démontre aussi le grand soin apporté durant la période de transcription.

Pour fournir un exemple concret compare comment, à partir d'un seul enregistrement, s'est traduite l'audition des bruits par deux élèves différentes.

LA FERME

Que c'est beau les animaux quand ils laissent échapper leurs cris, pour moi c'est comme une chanson. Mais monsieur le laitier, il faut faire attention de ne rien laisser tomber. Écouter ce jeune chien qui s'amuse à japper après le chaton qui lui miaule "Au secours". Comme c'est drôle! J'entends les cris d'une perdrix. J'entends aussi le chant du coq qui réveille la ferme endormie. Comme j'aimerais habiter cette ferme! Oh! comme c'est joli tout cela!

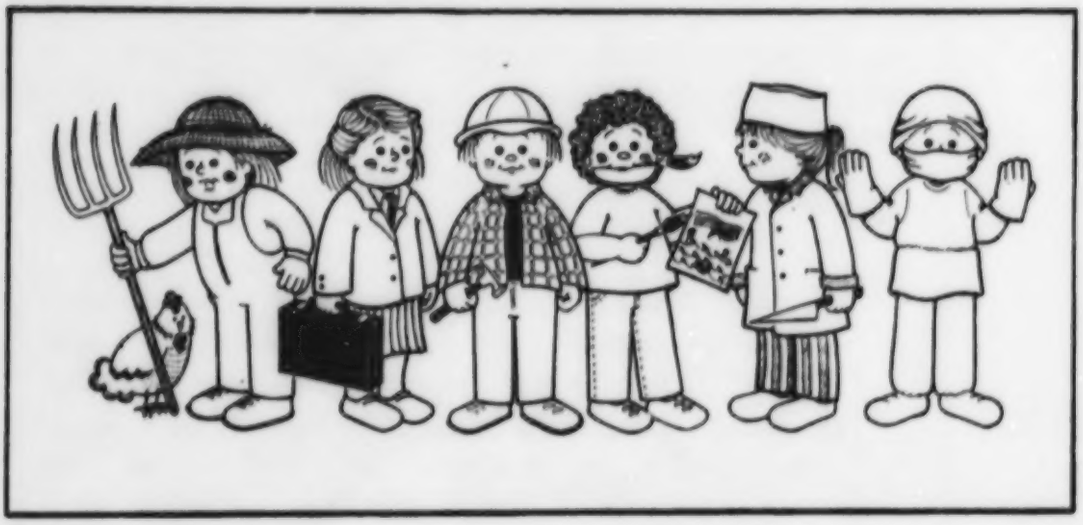
Annie Bousquet

LE CHÂTEAU HANTÉ

La nuit est très sombre, le hibou chante avec le loup au clair de la lune. Les tambours frappent à minuit précis. Quelqu'un ouvre une porte du château et il tombe dans un de ces affreux pièges. Il marche sans savoir où il va, il marche, marche et marche toujours pendant des heures et des heures. Tout à coup, un chien jappe et un chat miaule après lui pour l'effrayer, pour qu'il parte de ce château au plus vite. Un bruit bizarre l'effraye, il recule et tombe dans un autre piège. Soudain, il aperçoit une bande d'animaux qui lui font très peur et il s'enfuit à toutes jambes droit devant lui.

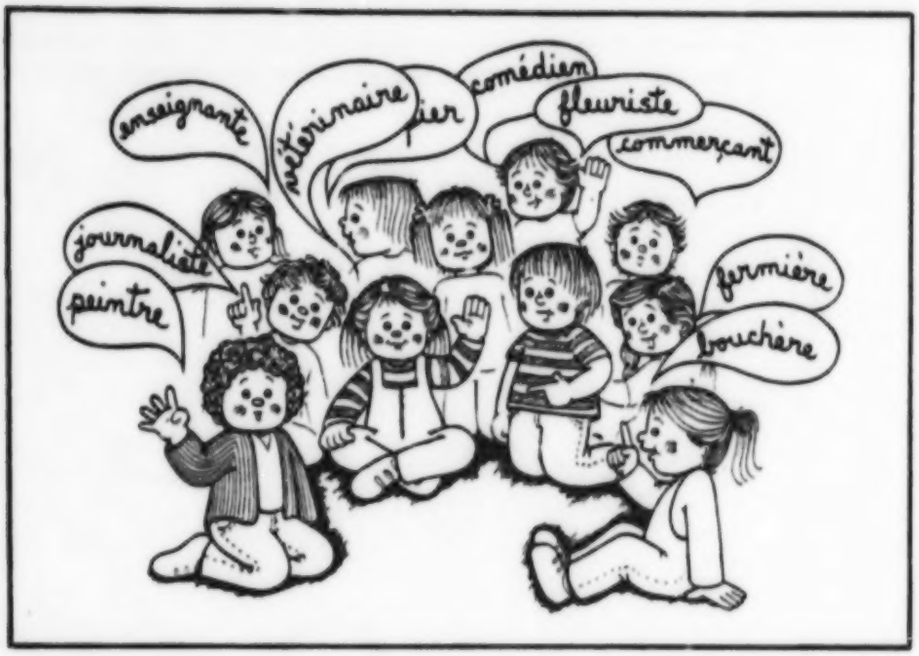
Évelyne Gaudet

4. La sonoscription, version améliorée



Suite aux commentaires d'Aline Caya, on a ajouté un thème, celui des métiers, à l'activité initiale. Cette version a été expérimentée par Louise Turcotte et Colette Bélanger de la Commission scolaire d'Acton Vale. Même si elle s'est déroulée les derniers jours de juin, cette activité a su motiver les enfants et remplir le vacuum mental qu'impose à l'esprit de tous les jeunes l'imminence des grandes vacances.

- Oral

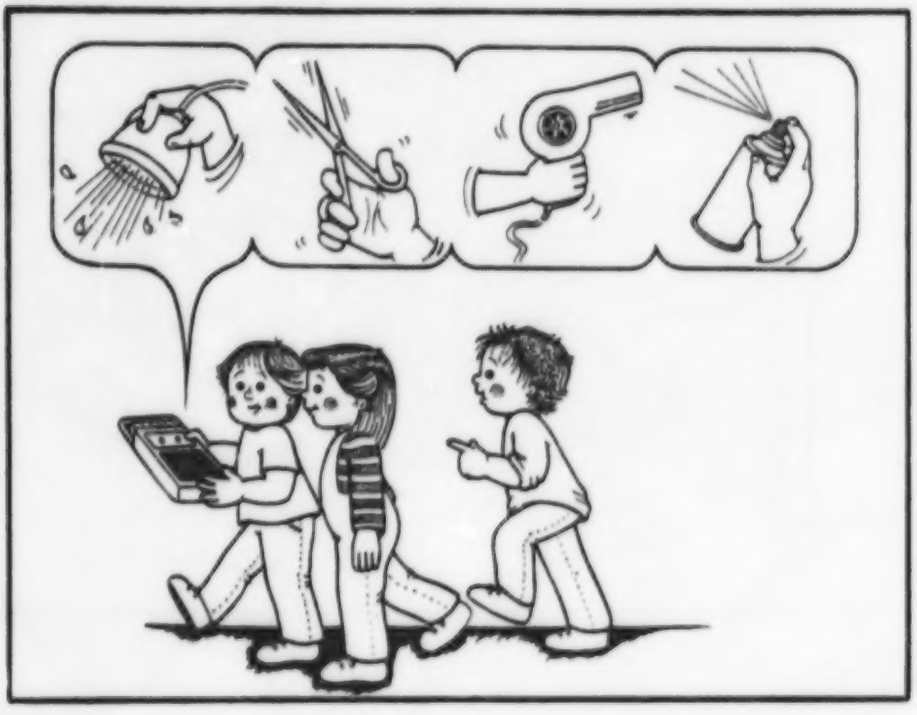


. Faire ressortir les métiers auxquels les élèves aspirent.
. Écrire au tableau le choix des enfants (voir la note ci-après).
. Faire imaginer comment on peut décrire un métier à quelqu'un qui parle une autre langue.
. Faire imaginer la façon dont on peut représenter un métier en n'indiquant que des bruits ou des sons de la voix.

Note.- Cette liste peut être utile pour l'objectivation du genre en français: la liste des métiers présentés permet déjà de constater qu'il y a des mots invariables à l'oral (un/une journaliste) et d'autres qui varient (enseignant/enseignante). Voir à ce sujet l'étude de Gérard-Raymond Roy[1].

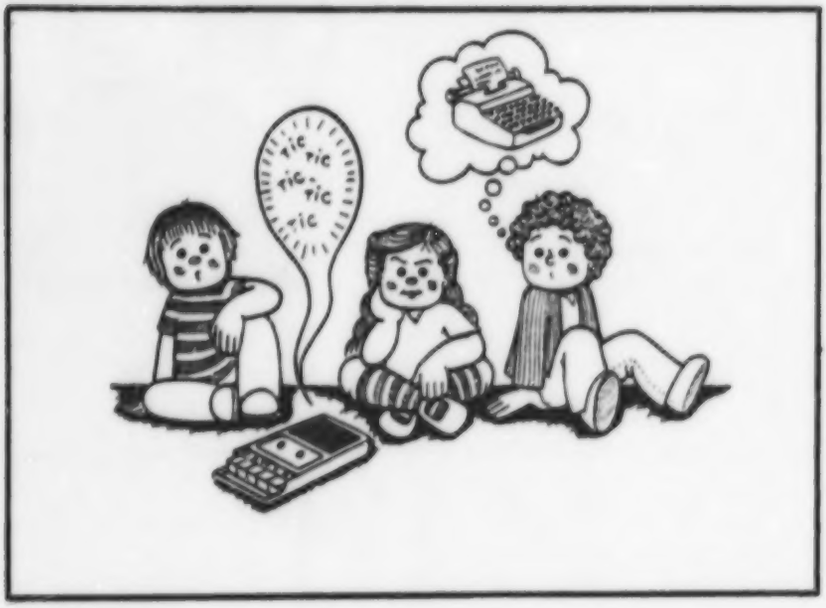
1. ROY, Gérard-Raymond. Genre et nombre: étude théorique. Sherbrooke, ppmf (no 9), 1983.

- Enregistrement



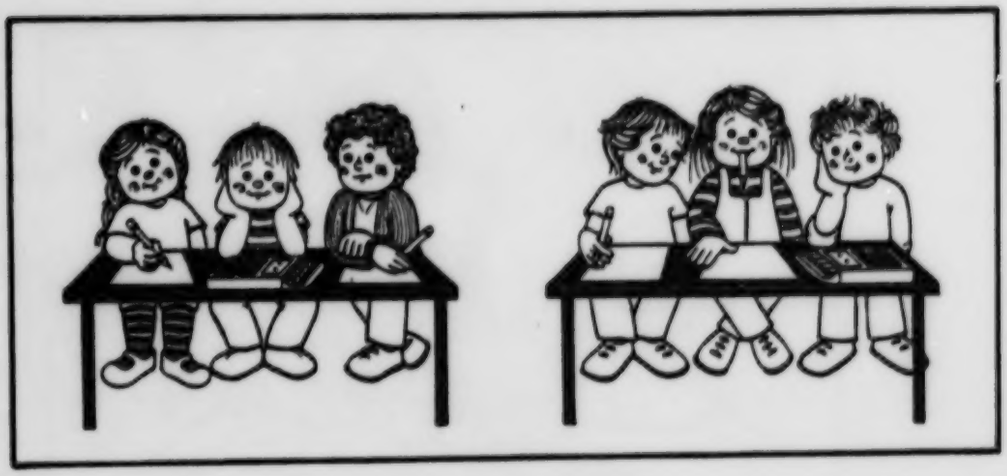
. Séparer le groupe en équipes (4-5) si possible dans des locaux différents.
. Choisir un métier.
. Constituer un scénario d'au moins cinq éléments distincts.
. Faire un enregistrement d'une minute précise, en n'utilisant pas la parole.

- Audition



. Échange de bandes entre équipes.
. Imaginer le métier.
. Déterminer les divers éléments du scénario.
. Préciser les gestes qui occasionnent les bruits.

- La composition



. Concevoir la composition comme un accompagnement d'une bande enregistrée.
. Dérouler l'enregistrement selon le rythme de composition des élèves.
. Délimiter par autant de phrases les différents éléments entendus.
. Possibilité d'introduire des consignes différentes selon l'âge et le programme.
. Composer un texte expressif en employant la 1re personne.
. Composer à la 3e personne un texte à caractère informatif.
. Etc.

— La lecture

. À tour de rôle, un représentant de chaque équipe fait la lecture de la composition en parallèle avec l'audition de la bande.
. Comparaison entre le scénario sonore et le texte écrit.

Voici donc schématisée en cinq grandes étapes cette activité de composition. Il est possible maintenant de varier les thèmes, de préciser d'autres objectifs de composition et d'adapter le tout aux circonstances.

Cette activité offre un environnement qui favorise, dans l'acte d'écrire, l'aspect de la composition, l'aspect le plus accessible à tous, directement lié à la pensée et à l'imagination de chacun. Reste donc l'aspect de la transcription, celui où le bât blesse. Quel travail pour assurer ce dernier! Il faut le valoriser et le soutenir par des activités variées qui incitent les jeunes à faire l'effort constant qu'exige le respect d'un code écrit. Dans L'orthographe à l'école, Évelyne Charmeux fournit des pistes intéressantes; mais il faut tous mettre et remettre les mains à la pâte: les solutions miracles feront toujours défaut au supermarché des méthodes.

CONTEXTE III

Les mains à la pâte*

* D'après une idée originale de Mireille Leduc et de Vincent Côté.

Si le contexte est l'ensemble des circonstances dans lesquelles s'inscrit un fait, l'activité d'écriture ne représente donc qu'un des éléments qui s'intègre à cet ensemble; chaque contexte peut ainsi donner lieu à diverses activités d'écriture. Encore faut-il préciser le pivot qui canalise les productions variées.

Dans cette optique, la production écrite présentée ici fait suite à une série d'activités basées sur des exercices de manipulation qui se déroulent selon les cinq étapes suivantes: le fichier, le montage, le texte, l'enregistrement et la projection.

1. Le fichier

Le but du fichier est de constituer un matériel de base à partir duquel l'activité écrite peut s'exploiter.

Il s'agit d'élaborer une banque d'images découpées dans des revues ou des catalogues. Le classement des images se fait selon les cinq catégories suivantes:

- des personnages,
- des animaux,
- des paysages extérieurs,
- des décors intérieurs,
- des accessoires.

Cette activité peut servir à la mise sur pied d'un centre de vocabulaire renouvelable et adaptable aux différentes situations.

2. Le montage

À l'aide de la banque d'images du fichier, on peut composer une histoire qui se présente sous la forme d'un montage. Voici une suggestion de consignes à cet effet.

- Les élèves travaillent seuls ou en petites équipes.
- Chaque élève ou chaque équipe dispose de feuilles blanches (de 2 à 5 selon l'âge).
- Chaque feuille est destinée à représenter une séquence de l'histoire.
- Sur chaque feuille, l'élève colle au moins
  . un personnage,
  . un animal,
  . un accessoire,
  . un paysage ou un décor.
- L'élève peut dessiner sur sa feuille n'importe quel élément nécessaire.

3. Le texte

Cette étape concerne à la fois la composition et la transcription.

3.1 La composition

- Composer une histoire à partir des différentes séquences du montage.
- Faire parler les personnages et même les animaux.
- Rédiger le premier texte sur un papier brouillon.

Note. – L'enseignante peut introduire une consigne orthographique précise selon les objectifs de son programme.

3.2 La transcription

- L'élève, avec l'aide mise à sa disposition, fait la correction de son brouillon.
- Après la correction, lorsque la vérification orthographique est assurée, l'élève vient échanger son texte brouillon contre des bulles choisies dans un catalogue*.
- Transcription du texte dans les bulles et collage de celles-ci.

* Catalogue de bulles

L'enseignante met à la disposition des élèves un catalogue dans lequel sont réunies des bulles de différentes formes et de couleurs variées. Ce choix s'ajuste ainsi à la grande complexité des émotions décrites par les textes.

Pour l'enfant, c'est une activité intéressante que de choisir la forme et la couleur de la bulle en fonction de ce qu'il désire exprimer.

4. L'enregistrement

En guise de prolongement à l'activité écrite, chaque montage peut devenir le scénario d'un enregistrement sonore.

L'enregistrement peut exploiter deux dimensions.

- Le texte

  Des élèves ont à reproduire les dialogues du montage.

- L'environnement sonore

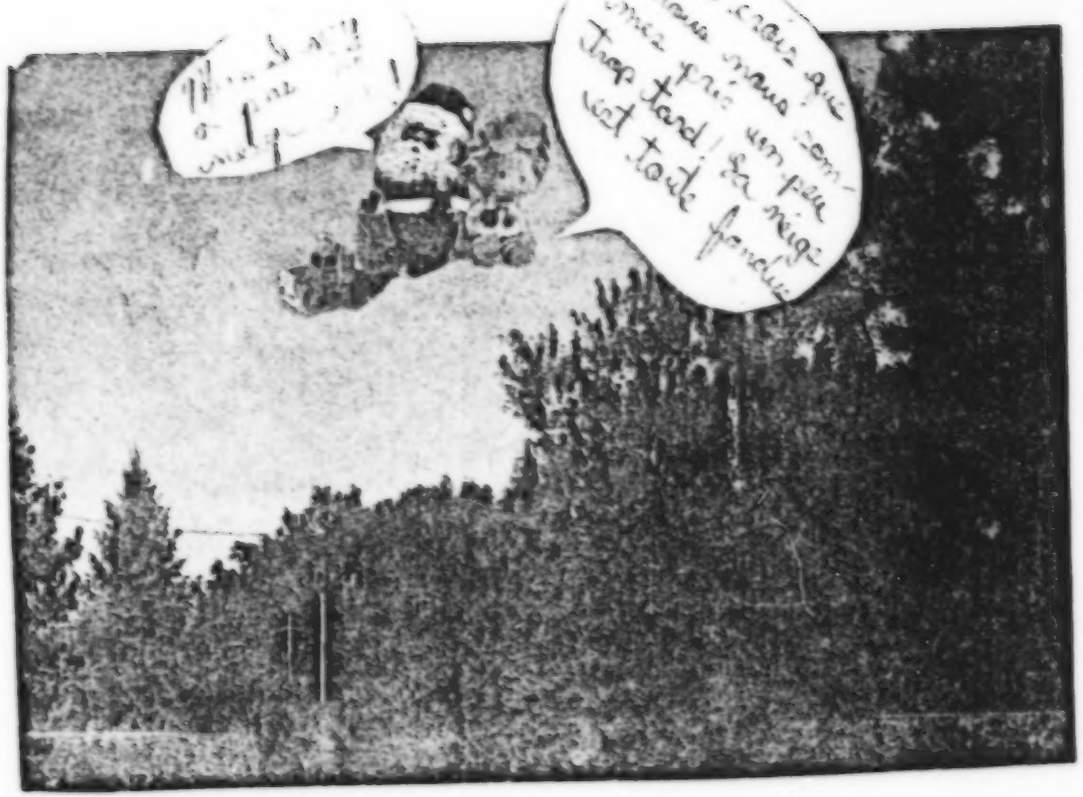
  À partir de l'histoire, imaginer un environnement sonore susceptible d'ajouter à la compréhension du texte: il s'agit ici d'exploiter les talents de ceux qui, par imitation, peuvent invoquer des univers sonores particuliers tels le clapotis de l'eau, le souffle du vent, le vrombissement d'un moteur, etc.

5. La projection

En grand groupe, faire la projection des montages au moyen de l'épiscope en synchronisation avec l'audition de l'enregistrement.

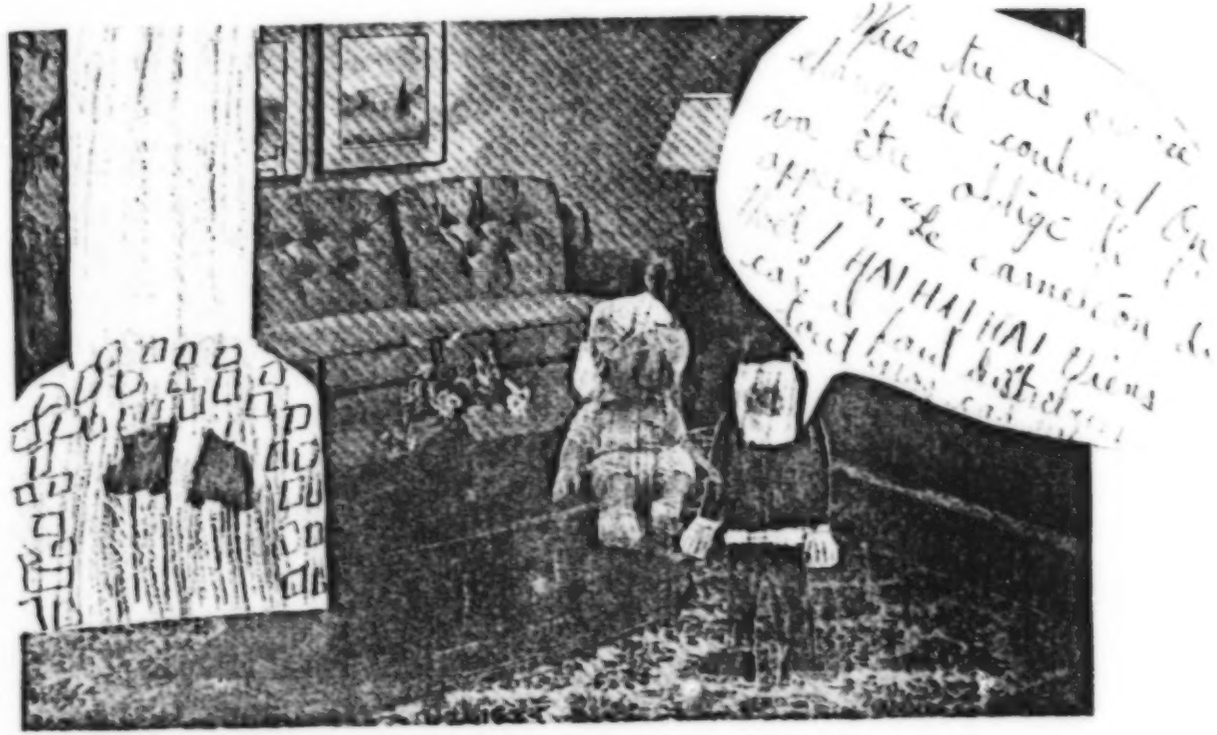
Voici maintenant un montage réalisé par des élèves de 3e année.

LE CAMÉLÉON DE NOËL


Je crois que nous sommes un peu trop tard ! La nuit est toute fermée

SPLASH!
Je ne sais rien nager!

[illegible] dessinées avec son pelliculeuse. Mais rendu en bas. Ma maman encore changé de couleur.



CONCLUSION

On peut distinguer deux attitudes qui caractérisent l'expérience de l'écriture dans les classes au primaire: l'une fait porter l'attention sur l'enseignement du professeur et l'autre met en lumière l'apprentissage de l'enfant. Souvent, hélas, sous l'influence d'une tendance courante, nous considérons ces différences comme des oppositions. Cependant, on pourrait aussi bien s'initier à concevoir les particularités distinctes comme des faits complémentaires. Ainsi il semble important de pouvoir clairement différencier les moments d'enseignement par le professeur du temps dévolu à l'apprentissage de l'enfant. Ces deux attitudes, vécues comme des réalités complémentaires et distinctes, suscitent une plus grande variété d'activités visant à faciliter l'habitude de l'écrit.

Ces deux moments différents peuvent s'exprimer, dans l'acte d'écrire, d'une part par la composition et d'autre part par la transcription. Selon les indications de F. Smith, l'apprentissage de l'écriture chez l'enfant se réalise par la pratique de la composition tandis que l'amélioration des actes d'enseignement par le professeur se concrétise par la mise au point d'activités de transcription. Loin de se nuire, ces deux moments sont nécessaires et complémentaires dans la création d'un contexte d'écriture. Et l'enfant et le professeur y ont leur rôle distinct et défini.

Un contexte d'écriture s'élabore autour de deux environnements. D'abord, le professeur veille avec l'aide des enfants, à créer une atmosphère propice à l'expression personnelle. Dans un premier temps, l'éclosion de la pensée se réalise selon divers moyens: des moments spécifiques peuvent être mis au point pour engendrer différentes activités d'oral ou bien des activités d'arts plastiques ou encore des situations d'expression gestuelle ou dramatique. Toutes ces activités visent de façon précise à permettre à l'enfant d'exprimer sa pensée. Reste au professeur à proposer des activités d'écrit qui s'inscrivent naturellement dans cette ambiance d'expression et qui sont spécifiques au monde de l'écriture: la composition doit traduire une réalité qui ne peut s'exprimer autrement. L'écrit n'est pas la parole transposée par des mots, c'est un monde particulier

qu'il est important de faire découvrir à l'enfant. L'enseignant a comme tâche primordiale d'aider les jeunes à saisir la valeur particulière de l'écrit et de les encourager dans cet apprentissage de l'expression écrite: c'est le propre de l'environnement de composition.

Le deuxième environnement distinct du contexte d'écriture concerne le perfectionnement du code écrit par l'élaboration d'activités de transcription. Si, dans le premier environnement, apparaît plus clairement l'apprentissage de l'écrit chez l'élève, dans ce deuxième temps l'accent est mis sur l'enseignement du professeur. C'est vraiment à cette étape qu'on retrouve les techniques didactiques, les méthodes d'enseignement, les programmes et les objectifs spécifiques. Mais la raison d'être de cet environnement consiste essentiellement à améliorer l'expression écrite. Le code est assujetti à l'expression et non pas le contraire.

Un contexte d'écriture devrait susciter l'équilibre entre l'apprentissage de l'écrit par l'acte de composition et l'enseignement du professeur, par l'acte de transcription. Notons encore que l'axe de composition, tout en concernant plus particulièrement l'apprentissage de l'expression écrite chez l'enfant, n'élimine pas pour autant l'enseignement car l'élaboration de la structure qui stimule l'écriture est plus du ressort de l'enseignant. De la même façon, la dominante accordée à l'enseignement dans l'axe de la transcription implique aussi un apprentissage du code chez l'élève par une pratique répétée. L'équilibre idéal fait ressortir la dominante de l'apprentissage inhérent à la pratique de la composition et l'importance de l'enseignement en regard de la transcription. De telles différences ne s'excluent pas, elles se complètent.

PPMF
Sherbrooke

2500 boul. Université
Sherbrooke, J1K 2R1